EGB 1 23

Meterse en él, porque nosotros ya tenemos nuestro esquema de adulto, nosotros ya tenemos integradas una serie de cosas, más o menos, pero las damos por supuestas. Hay que meterse en el niño en dos sentidos. Para no dar por supuesto nada, absolutamente nada, y por otra parte, para no desperdiciar ningún dato de la experiencia del niño.

Yo creo que esta actitud es imprescindible para poder enseñar y para poder investigar sobre la educación. No dar por supuesto absolutamente nada. Partir casi de cero o acercarnos a lo que el niño tiene dentro y por otra parte, no desperdiciar nada de cuantas cosas, de la enorme riqueza que tiene la vida de un niño, nos pueden permitir llevarle o conducirle a formulaciones más amplias y científicas.

Yo creo que esta actitud para la investigación y para la enseñanza es fundamental. Yo quería complementar un aspecto con un ejemplo. Hace unos días, hablando con un director general de una editorial, comentábamos la metodología subyacente a los libros.

Y yo le hacía esta pregunta, muy simple. Oye, ¿por qué no sois más innovadores en vuestros métodos? Porque cuando hemos hecho libros innovadores, no lo entendemos. ¿Qué pasa aquí? Es un círculo vicioso.

¿Cómo solucionar esa situación? Yo quiero hacer una observación crítica y a la vez respetuosa a los instrumentos que se manejan en el aula, a los libros de texto, para ser más exactos y más directos. La metodología subyacente a los libros de texto es casi siempre deductiva, fundamentalmente transmisora de contenidos, a nivel de imágenes súper perfecta, y evidentemente a nivel de peso. Un niño lleva sus tres kilos de peso a la escuela.

Acabarán con problemas genitales todos. Otra anécdota. Ayer, saliendo de mi casa a las nueve de la mañana, me encuentro con mi vecina y la veo llevar tres bolsas de libros.

Tiene un niño de cinco años, otro de seis y otro de siete. No tiene más. Y digo, ¿por qué tus hijos no llevan las bolsas? Y me contesta, porque no pueden.

El peso de la ciencia es terrible. Son dos ejemplos que han hecho caricatura, pero que evidentemente tienen un fondo muy serio. El profesor se ata al arado romano del libro de texto, que le dificulta seriamente la imaginación, la innovación y la investigación.

Porque subyace una metodología poco crítica, bastante conservadora, y desde luego con métodos poco activos y fundamentalmente poco psicológicos. Muy lógicos, pero poco psicológicos. ¿Urge romper este dilema? ¿O empezando por los libros, preguntando si son necesarios o no? Sería una pregunta importante.

¿O simplemente preguntándose? ¿El profesor en su demanda no tiene que empezar a demandar un estilo de consumo del libro absolutamente distinto y diferenciado, que no rompa

su imaginación? ¿Qué problema hay ahí? Para mí hay un problema fundamentalmente actitudinal. Un profesor en su aula necesita seguridad. ¿Cómo se siente seguro? Repitiendo los modelos educativos que ha recibido y transmitiendo esos modelos.

Evidentemente necesita un instrumento que le dé seguridad. Luego selecciona el instrumento en función de sus actitudes. Instrumento que a su vez potencia esas actitudes.

¿Qué habría que hacer? Desde mi punto de vista, fomentar los equipos docentes imaginativos. Luego pondremos algunos ejemplos. Fomentar los departamentos imaginativos.

Fomentar unos servicios de apoyo, curriculares y psicológicos, por una parte curriculares, por otra parte psicológicos, y sobre todo dar a la tutoría un contenido humano y también técnico para romper este círculo que es absolutamente necesario. Y termino con la última anécdota. Hace poco leyendo un libro de sociología de la educación terminaba así.

Si una persona del siglo XVI despertara hoy, un ejemplo que está repitiendo mucho, y fuera circulando, paseando por las calles, se sobresaltaría y tendría a refugiarse en cualquier sitio. Pero si entrase en una escuela se sentiría muy cómodo. Evidentemente amaría poquísimo.

Habría unos bancos un poquito menos incómodos que los de Fray Luis, pero por lo demás no creo que haya diferenciado.